



**Facultad de  
Ciencias Sociales  
y Humanas - Teruel**  
**Universidad Zaragoza**

**TRABAJO DE FIN DE GRADO  
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**“Educar en la igualdad reconociendo las diferencias:  
proyecto de intervención con alumnos de primer curso  
de primaria “**

**Alumna: Ana Belén Rocher Climent**

**NIA: 637363**

**Directora: Profª Dra. Adriana Jiménez-Muro Franco**

**AÑO ACADÉMICO 2013-2014**

## ÍNDICE

1. RESUMEN .....	3
2. INTRODUCCIÓN.....	4
3. JUSTIFICACIÓN.....	9
4. OBJETIVO.....	28
5. MATERIALES Y MÉTODOS.....	28
5.1.USUARIOS.....	28
5.2.ENTORNO .....	29
5.3.CRONOGRAMA.....	29
5.4.EVALUACIÓN .....	30
5.5.PROGRAMA DE INTERVENCIÓN .....	31
5.6.DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN .....	35
6. CONCLUSIONES .....	39
7. BIBLIOGRAFIA.....	41
8. ANEXOS .....	44

## **1. RESUMEN**

En la actualidad nos encontramos con una sociedad en continuo cambio y muchas veces, carente de valores. Por ello en este trabajo lo que se pretende es introducir uno de estos valores, la igualdad, desde una etapa temprana en la educación de los alumnos.

El objetivo de la intervención que se propone en este trabajo es fomentar la educación en la igualdad reconociendo las diferencias entre alumnos de primer curso de educación primaria y alumnos con necesidades educativas especiales. La intervención será realizada por el/la maestro/a de pedagogía terapéutica del centro.

Tanto en el grupo control como en el grupo intervención, el programa se llevará a cabo durante tres meses y comenzará a la vez que el curso escolar, con duración hasta el periodo de Navidad según el calendario establecido de cada centro. Todas las sesiones se llevaran a cabo fuera del horario escolar. En las sesiones se trabajará el valor de la igualdad mediante cuentos y actividades referentes a estos.

## **2. INTRODUCCIÓN**

Entre los objetivos más importantes de la humanidad encontramos según Lara Villanueva (2003) el de proporcionar a todos y cada uno de los sujetos una educación integral, como un derecho universal. No obstante, en la actualidad, parece ser un tema polémico ya que no es tarea fácil. La educación desde su ámbito escolar se enfrenta a muchos problemas, y tratar de resolverlos o darles sentido se convierte en algo muy complicado. Así mismo, en el ámbito escolar se generan expectativas, intereses y conflictos que hacen que los sujetos deban asumir distintas posturas y saber cuál es la correcta resulta difícil.

En la escuela se conduce a los alumnos a una buena preparación para la vida productiva, pero a la sociedad en general se le ha olvidado la verdadera esencia del ser humano como tal, y por consiguiente se suele hacer una discriminación por aspectos como la inteligencia, el rendimiento o la clase social. Aunque efectivamente, es necesario que los individuos sean provistos de competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad; la escuela no es la encargada de generar oportunidades de empleo; la escuela debe evitar que se reproduzcan las desigualdades sociales y que se generaran orientaciones para la democracia, e impulsar actitudes para la paz, el respeto y la tolerancia (Lara Villanueva, 2003).

Saez y Garcia (1998) cuando analizan qué grupos sociales obtienen menor provecho de la escuela resulta que son los menos favorecidos económicamente y los que sufren cierta exclusión social y cultural. En los trabajos citados anteriormente, existen una serie de factores sociales, psicológicos y culturales que hacen que muchos alumnos/as en edad escolar se vean afectados en su enseñanza y en las interacciones con los demás

compañeros. Esto acarrea que mientras los niños considerados distintos, se adaptan a las pautas y a las normas implícitas, se están reproduciendo aspectos como exclusión social y académica por parte de los compañeros de clase y de sus profesores. Cada realidad educativa evidencia de forma perversa una serie de acciones a favor de una calidad educativa y una equidad, tratando de cumplir con las normas y los principios de una nueva reforma.

Dentro de la escuela se reproduce una serie de comportamientos generados por los individuos que la componen, creando así su propia cultura escolar, lo que puede suponer una resistencia a los nuevos cambios. Así, aunque los derechos internacionales señalen asumir cotas de democracia y tolerancia, parece que en la escuela se quedan paralizadas las formas en que puede ser posible modificar ciertos patrones culturales arraigados por una sociedad que ve lo diferente como una amenaza.

En su mayoría, la escuela selecciona a los mejores «adaptados» y a los mejores «calificados», pero aun con el discurso de «una educación para todos», hay muchas formas en el que se percibe la discriminación y la subvaloración de las capacidades intelectuales. Por otra parte, el hecho de integrar no significa incluir, porque aunque pudieran estar juntos, los niños y las niñas con alguna discapacidad física, mental o psicológica, o niños y niñas con estratos sociales y culturales distintos a veces son etiquetados por tener esas características. La escuela con sus reglas implícitas impone una norma clasificatoria para distinguir al alumno más apto para estar dentro del sistema con lo cual lleva a una desigualdad mayor cuando no se cumple con un parámetro académico e intelectual (Saez y García, 1998). Esta práctica selectiva y clasificadora que se utiliza en el sistema actual, Gimeno (2001), la enfatiza así: “Parece como si la universalidad de la educación para los sujetos diversos acabase a la entrada del recinto

escolar, para una vez estar dentro, ser jerarquizados, expidiendo un certificado de la desigualdad a la salida, lo que da lugar a la exclusión de los escolarizados. Es tan grave este problema que se convierte no ya en una disfuncionalidad de las instituciones escolares (el alto fracaso que producen obstaculiza su propio proyecto y su dinámica), sino en un problema social que delata el fracaso de la escuela obligatoria para dar cogida en su seno a toda la diversidad de la población escolar”

Por ello parece que tener una diferencia o limitación social, cultural o psíquica se convierta en un estorbo en la escuela, esperando que el currículum siga sus propias pautas hacia lo que supone “normalizado” y aceptable, con lo cual en lugar de permitir una flexibilidad conduce más bien a una dificultad que los profesores y alumnos tienen que interpretar para poder encajar dentro de ellas. La cuestión aquí según Gimeno (2001) es: ¿cómo propiciar una mejor interrelación entre los grupos sociales diversos y atender la desigualdad en todos sus niveles?. Para la escuela este es un desafío que hay que resolver, siendo necesario ver la diversidad cultural como un enriquecimiento, en lugar de verlo como un obstáculo, ya que puede permitir el incremento de una adquisición mayor de conocimiento de los propios individuos y de las relaciones con los demás, conduciendo a una valoración de los derechos y oportunidades que han de alcanzar todos.

En relación con estas afirmaciones, aparecen nuevas formas para atender la igualdad y las diferencias, como es la educación intercultural. Este tipo de educación postula y prepara para asumir un estatuto de ciudadanía en la que todos sean libres y dotados de derechos, sin exclusiones previas de todo tipo, las cuales demanda una igualdad de derechos y oportunidades educativas vitales para todos los miembros de una sociedad (Lara Villanueva, 2003).

El debate educativo, puesto sobre la mesa en los últimos años, ha hecho énfasis en cómo resolver la problemática en torno a la desigualdad social y educativa, cómo atender las necesidades de los individuos más desfavorecidos intelectual, socioeconómica y culturalmente; lo que ha llevado a algunos políticos, educadores e investigadores a replantear las reformas educativas y los distintos aspectos teóricos y metodológicos hacia una educación igualitaria.

Dentro del marco de la formación integral, en el caso de la educación para el desarrollo de las capacidades de las personas como ciudadanos y ciudadanas, en el Estado español la competencia social y ciudadana constituye la quinta de las competencias básicas establecidas en la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), siendo caracterizada en el Anexo I, donde puede leerse: *“Entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Igualmente la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos como forma de resolver los conflictos, tanto en el ámbito personal como en el social”*.

Con todo lo dicho anteriormente, se puede afirmar que la adquisición de conocimientos sólo puede tener un sentido si se concibe como un ingrediente más de lo que ha de ser el objetivo final y la naturaleza del proceso educativo, la formación integral de las personas y su paulatina preparación para la vida. Según Fernández Herrero (2010) sólo así adquieren significado los contenidos de las diferentes materias que se estudian en las instituciones educativas: como elementos que hacen posible la

comprensión del mundo, a la vez que preparan al individuo para poder adaptarse a los cambios de una sociedad en constante transformación; en definitiva, como elementos que contribuyen a hacer efectiva la convivencia, tanto a un nivel general en la sociedad como en el microcosmos de ésta que constituyen las aulas, en donde en última instancia se reproducen todos y cada uno de los conflictos que afectan las relaciones entre las personas; de esta forma, las diferentes asignaturas no pueden limitarse a ser una instrucción en técnicas o conocimientos concretos, sino que deben ayudar a formar a las personas en los valores cívicos que posibilitan las relaciones pacíficas entre ellas; como afirma el autor Justo Suárez: “Educar no implica simplemente proporcionar una instrucción determinada en materias o técnicas también determinadas: el concepto de educación es mucho más amplio y más complejo. Se trata asimismo de proporcionar a los individuos las herramientas personales y sociales precisas para vivir en sociedad. Vivir en sociedad implica a su vez una educación en valores y esos valores cívicos han de estar basados en la dignidad, la libertad y la igualdad, los tres ejes fundamentales de los derechos humanos” (Justo Suárez, 2008).

Nos acercamos así a la verdadera definición, a la esencia de la educación, la capacitación de las personas para la participación y para la convivencia en una sociedad democrática y plural, resolviendo de forma pacífica los conflictos que inevitablemente se producen en toda relación y asumiendo la responsabilidad compartida de cara al bien común, por lo que su base puede buscarse en los valores mencionados anteriormente (Justo Suarez, 2008): dignidad, libertad e igualdad, que constituyen, los ejes en torno a los cuales se articulan los derechos humanos y que debemos tener presentes en la actualidad tanto dentro como fuera de los centros educativos.



### 3. JUSTIFICACIÓN

Es imprescindible el conocimiento de las características psico-evolutivas de los niños, en este caso de primer curso de primaria, con las que podremos saber de dónde vienen los alumnos, para, conocido el punto de partida, poder saber que es lo que se puede buscar con cada uno de ellos.

Para conseguir dicho desarrollo integral de los niños se debe tener en cuenta que, ya desde la LOGSE (1990), los objetivos se expresan en términos de capacidades (Coll, 1986; MEC, 1992), considerando al sujeto desde una concepción social. Este es uno de los fundamentos de la teorías cognitivas sobre el que César Coll (1986) desarrolló la teoría constructivista que sustentó la Reforma de 1990; y que perpetúa hasta la actual ley de educación (LOE, 2006). Desde entonces (Reforma, 1990), se considera que el individuo debe ser desarrollado al límite de sus posibilidades, aceptando la heterogeneidad y diversidad del grupo en el que se encuentra (Pérez Pueyo, 2005). La vigente Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), concibe la educación como *“el medio más adecuado para construir la personalidad del alumno, desarrollando al máximo sus capacidades, conformando su propia identidad personal y configurando su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”* (LOE, 2006). Para poder llegar al límite de las capacidades de los alumnos debemos primero conocer en qué nivel de desarrollo están, a nivel cognitivo, motriz, afectivo y social. En este caso en concreto, los sujetos comprendidos entre 6 y 8 años.

El primer aspecto que se va a tratar es el cognitivo, esta evolución en concreto, va ligada al desarrollo moral. Así que se presentará por un lado el desarrollo de los aspectos cognitivos siguiendo las etapas de Jean Piaget (1967), y por otro lado, la

evolución del desarrollo moral de los niños siguiendo las etapas propuestas por Kohlberg (1981). El desarrollo cognitivo según Piaget es, probablemente, la teoría más utilizada y conocida sobre la evolución cognitiva de los niños. Esta teoría enuncia que los niños pasan a través de etapas específicas según su intelecto y capacidad para descubrir relaciones, las cuales madurarán de forma paralela al desarrollo. Estas etapas están ordenadas de forma fija en todos los niños, no obstante, la edad y el momento temporal puede variar ligeramente de uno a otro. La segunda etapa es la que se corresponde a la edad cronológica de los alumnos que van a ser partícipes en este trabajo. Esta se denomina Etapa preoperacional (2 a 7 años). En ella se consolida el lenguaje y hay un avance significativo en el comportamiento social y emocional. El pensamiento comienza a interiorizarse. Los principios de este período son la imitación y la asimilación. Piaget analiza en profundidad la génesis de la imitación que, sostiene, es central junto con el juego para seguir de manera continua el paso de la asimilación y la acomodación sensorio-motriz a la asimilación y acomodación mentales que caracterizan los comienzos de la representación.

El pensamiento mágico y el egocentrismo están muy presentes en esta etapa. Esto supone que considera que los acontecimientos pueden producirse “mágicamente”, como en los cuentos y cree, a su vez, que es el centro desde el cual se organiza el (su) mundo. “El pensamiento egocéntrico se caracteriza por sus ‘centraciones’, es decir, que en lugar de adaptarse objetivamente a la realidad, asimila la acción propia de esta realidad deformando las relaciones según el punto de vista de éste” (Piaget, 1967). Se construye, entonces, un modo de aproximación al entorno, estructurado sobre un punto de vista que no puede sino ser el propio, que se organiza en torno a lo “mío” y al “yo hice eso posible”. Esta percepción no está solamente centrada sobre sí mismo sino que se

extiende sobre los objetos inanimados y el pensamiento: los dos existen “realmente”. El niño considera las cosas tal como las ve, independientemente de la perspectiva. Para Piaget, el pensamiento del niño de tres a siete años aproximadamente se caracteriza por tres aspectos identificables: el egocentrismo, el animismo y la artificialidad.

El pensamiento es, en este período, no reversible e intuitivo, mágico, sin referencias temporales o espaciales, antes y después no operan como organizadores. La experiencia se relaciona con un aquí y ahora y la percepción de la contingencia se organiza en función de lo inminente. La representación y el juego sólo pueden comprenderse en el marco de este tipo de pensamiento que habilita una serie de acciones, cuya significación debe ser puesta en relación con las capacidades cognitivas de los niños y las niñas. La centralidad del pensamiento mágico se relaciona con, por un lado, la importancia que tiene el modo de construcción de este pensamiento y las formas que asume a lo largo de la vida de los sujetos. Es decir, si bien la hegemonía de este tipo de pensamiento va desplazándose en el camino hacia la adultez, no ocupa un lugar menor en la actividad psíquica de los sujetos durante toda su vida. Por otra parte, hay una cantidad de enfoques que pueden identificarse como directrices de la organización de la escolaridad, que tienen como objetivo desplazar de manera definitiva al pensamiento mágico para instalar en su lugar, y con pretensión de permanencia, al pensamiento lógico-concreto y, luego, al abstracto. El descrédito del pensamiento mágico en la educación lleva, en algunos casos, a coartar la libertad de los razonamientos y la creatividad en pos de una estructuración de las actividades psíquicas que “garanticen” la integración “correcta y esperable” del niño o niña a la sociedad en general, y al sistema educativo en particular.

Ligado a este desarrollo, como ya se ha mencionado más arriba, está el desarrollo moral. Los principales referentes de este estudio son Kohlberg (1981) y Piaget (1967).

Teniendo en cuenta las aportaciones de ambos en este mismo tema, y la franja de edad de los niños de la intervención, se pueden distinguir estas etapas:

- Los niños pasan a la vez por las secuencias de desarrollo cognitivo y el juicio moral, es decir, no dividen su experiencia en el mundo físico y el mundo social sino que juegan y piensan en objetos físicos a la vez que se desarrollan con otras personas.
- El desarrollo de los periodos cognitivos es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de los niveles paralelos socio-morales.

El siguiente aspecto a desarrollar es el de la evolución de las capacidades motrices (MEC, 1992), esenciales para lograr el desarrollo integral de los alumnos. Desde el nacimiento hasta los 9 o 10 años, la motricidad se transforma considerablemente. Sin embargo, esas transformaciones son más cualitativas que cuantitativas; es decir, la que evoluciona es la forma de los movimientos, debido por una parte a los cambios de relación de longitud entre los segmentos, y por otra parte a las modificaciones en los procedimientos de quía y de control. Así, la calidad de los movimientos tiende a reflejar los efectos del crecimiento somático y del desarrollo neuropsíquico (Rosselli, 2002).

Concretamente en la etapa simbólica, es decir, niños de 2 a 7 años de edad, se encuentran estas características, según Vayer (1985), se produce una progresiva integración del cuerpo dirigida hacia la representación y concienciación del mismo, con la posibilidad de una transposición de sí mismo a los demás y de los demás a sí mismo. La vinculación de las sensaciones cinestésicas con los datos de otros campos sensoriales constituye uno de sus aspectos fundamentales. Estos niños están en edad para realizar movimientos auto-inducidos, que son a la vez ejemplos evidentes de un aprendizaje

auto-adaptativo. Además, la motricidad exploratoria permanece con una gran riqueza. Entre los 5 y los 7 los niños ya van a experimentar una etapa en la que aparecerán procedimientos nuevos de control del movimiento.

El siguiente aspecto a comentar es el afectivo, este es muy importante para el desarrollo integral que se ha mencionado en la introducción. Este aspecto va vinculado estrechamente con la capacidad de autonomía y el equilibrio personal o autoestima de los alumnos (MEC, 1992). En esta etapa los niños comienzan a visualizar que sus esfuerzos por realizar sus deseos tropiezan con la voluntad y los derechos del otro, iniciando de esta manera en sus mentes un proceso de ordenación y delimitación. Va desarrollando poco a poco una forma objetiva de observar el mundo. Poseen una gran curiosidad y deseo de saber, y recopilan experiencias y conocimientos deseando conocer todos los detalles de las cosas.

Y por último, está el aspecto social del cual se puede destacar las relaciones interpersonales y la inserción social. Con respecto a las primeras, durante la educación primaria desde primer ciclo, los alumnos no tienen conciencia de grupo, son egocéntricos, por lo que la relación entre todos es buena pero no llegan a ponerse en el lugar del otro. Por lo que puede ser recomendable realizar actividades en grupo para que vayan adquiriendo la capacidad de cooperar con los demás. En cuanto a la inserción social, hay que mencionar que esta capacidad se relaciona con dos conceptos básicos, el sentido de pertenencia a un grupo y la capacidad de los alumnos de respetar las reglas que se imponen. Poco a poco los alumnos van sintiéndose más incluidos dentro del grupo y van mejorando las relaciones entre ellos (Duek, 2010).

A parte de las características nombradas anteriormente, según el BOA, los alumnos deben cumplir los siguientes objetivos dentro de las aulas, en cada una de las etapas:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, en su caso, las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad autónoma de Aragón, desarrollando hábitos de lectura.
- f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
- g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.

- h) Conocer, apreciar y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo, con especial atención al patrimonio de la Comunidad autónoma y sus peculiaridades territoriales, demográficas y lingüísticas.
- i) Iniciarse en la utilización para el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación, desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
- j) Utilizar diferentes medios de representación y expresión artística, desarrollando la sensibilidad estética y la creatividad, e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.
- k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.
- l) Conocer y valorar los seres vivos más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos que suponga una discriminación entre hombres y mujeres.
- n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

En relación con los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), este trabajo se va a centrar más concretamente en niños con Trastorno de Espectro Autista (TEA).

El término Autismo se utilizó por primera vez con anterioridad por Bleuler quien en 1911 recurrió a él para mencionar a la alteración del pensamiento y de la socialización en pacientes esquizofrénicos. Kanner en 1943, al fijarse en niños que presentaban un comportamiento distinto al presentado por niños de su misma edad, denominado entonces “autismo infantil precoz”, destacó en este comportamiento “una incapacidad innata para establecer contacto afectivo normal con otras personas”. En los últimos años Wing y Gould incorporan el término TEA que facilita la comprensión de la realidad social de estos trastornos e impulsa al establecimiento de ayudas para estas personas afectadas y sus familiares (Martín, 2012).

En la actualidad, según la clasificación internacional vigente, los trastornos relacionados con el autismo están dentro de la categoría de “Trastornos generalizados del Desarrollo (TGD)”.

El DSM-IV-TR indica que para un diagnóstico de autismo es necesario encontrar las características A, B, y C que citamos a continuación:

Para poder diagnosticar autismo deben cumplirse un total de seis o más manifestaciones de un conjunto de trastornos de la relación, (2) de la comunicación, y (3) de la flexibilidad, con al menos dos de (1), al menos una de (2), y al menos una de (3).



## **Características A**

Trastorno cualitativo de la relación, expresado como mínimo en dos de las siguientes manifestaciones:

- ❖ Trastorno en muchas conductas de relación no verbal, como la mirada a los ojos, la expresión facial, las posturas corporales y los gestos para regular la interacción social.
- ❖ Incapacidad para desarrollar relaciones con iguales adecuadas al nivel de desarrollo.
- ❖ Ausencia de conductas espontáneas encaminadas a compartir placeres, intereses o logros con otras personas (por ejemplo, de conductas de señalar o mostrar objetos de interés).
- ❖ Falta de reciprocidad social o emocional.

Trastornos cualitativos de la comunicación, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

- ❖ Retraso o ausencia completa de desarrollo del lenguaje oral (que no se intenta compensar con medios alternativos de comunicación, como los gestos o mímica).
- ❖ En personas con habla adecuada, trastorno importante en la capacidad de hincar o mantener conversaciones.
- ❖ Empleo estereotipado o repetitivo del lenguaje, o uso de lenguaje idiosincrásico.
- ❖ Falta de juego de ficción espontáneo y variado, de juego de imitación social adecuado al nivel de desarrollo.

Patrones de conducta, interés o actividades restrictivas, repetitivas y estereotipadas, expresados como mínimo en una de las siguientes manifestaciones:

- ❖ Preocupación excesiva por un foco de interés (o varios) restringido y estereotipado, anormal por su intensidad o contenido.
- ❖ Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos y no funcionales.
- ❖ Estereotipias motoras repetitivas (por ejemplo, sacudidas de manos retorcer os dedos, movimientos complejos de todo el cuerpo, etc.).
- ❖ Preocupación persistente por partes de objetos.

### **Características B**

Antes de los tres años, deben producirse retrasos o alteraciones en una de estas tres áreas:

- ❖ Interacción social
- ❖ Empleo comunicativo de lenguaje o
- ❖ Juego simbólico

### **Característica C**

El trastorno no se explica mejor por un Síndrome de Rett o de trastorno desintegrativo de la niñez (DSM-IV-TR, 2001)

Y en lo que al aula se refiere, la ley orgánica de educación (LOE) 2/2006, de 3 de mayo de Educación, en el capítulo uno señala lo siguiente:

Principios y fines:

1. La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
2. La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan.

Y en cuanto a la escolarización de los alumnos con TEA, en España, la LOE cita respecto a la atención de las personas con NEE, que *“la educación se regirá por los principios de normalización e inclusión”*.

La escolarización actual con las personas con necesidades educativas especiales en Aragón se realiza de la siguiente forma. En primer lugar, un equipo multi-profesional realiza una valoración de las NEE del alumno (DECRETO 217/2000, Gobierno de Aragón). La detección inicial la realizará el tutor del alumno la identificación y valoración de las NEE se realizará por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica en Infantil y Primaria y por los Departamentos de Orientación en secundaria. La propuesta de educación establecerá el plan de educación, los apoyos, los medios, etc.

En el ámbito de la educación el concepto de igualdad viene ligado a un tema muy utilizado en la actualidad de las aulas, la diversidad. Las variables que componen, describen y explican este valor son muchas y se han visto en los últimos años en autores

como Barila, Campetti y Svetlik (2006), Vogliotti (2007), Pérez y Sarrete (2013), Madariaga, Huguet y Lapresta (2013), Soler (2013) y Durán (2014).

En el trabajo de Barila et al (2006) que habla de la práctica docente de alumnos con NEE, los autores creen que no es posible atender la dificultad de aprendizaje desde la adecuación curricular. Desde el discurso pedagógico estas dificultades expuestas son detalladas como incapacidad para aprender, estando comparado con los contenidos curriculares que el resto del grupo realiza en el mismo tiempo y de la misma manera, esto se nombra como una creencia ciega en la homogeneidad. Se apuesta por la individualidad psicológica y el aprendizaje se ve como un producto obtenido de un conjunto de conocimientos escolares. Los autores creen que es un proceso posible gracias a un elemento crucial, el docente, que ha de intervenir de forma ajustada a las capacidades psicológicas. Esto hace imposible el surgimiento de efectos subjetivos convirtiéndose en una práctica muy complicada: el docente debe actuar desde la certeza de lo que le pasa al niño y, en consecuencia, saber lo que este precisa.

En la investigación realizada por Barila et al, se analizan los discursos de varios profesores y en la mayoría de estos logran entrever la práctica de estos desde la dificultad, desde un límite supuesto que se sostiene por un discurso pedagógico que borra la dimensión subjetiva del niño que aprende. Ese límite les indica a priori, que cuando alguien tiene una dificultad, para aprender una cosa concreta, se le debe enseñar otra cosa, diferente al resto, de menor complejidad, en distinta situación o de distinta forma al resto, con distinta metodología. Los autores creen que este es el sentido tergiversado de la “atención a la diversidad”. Saber ver lo diferente y apostar por ello no tiene nada que ver con enseñar contenidos curriculares distintos, con simplificar actividades u otras cuestiones que se hacen en las escuelas para aquellos niños que

tienen alguna dificultad, sino que sucede en esa otra escena de la práctica educativa y a partir de la transferencia de un resto de saber. Las políticas educativas nacionales y provinciales transmiten la educación para la diversidad, pero paradójicamente, hay cada vez más niños que son enviados a especialistas psicológicos y psicopedagógicos, entre otros, porque no son iguales al resto, porque no aprenden como el resto, o no son tratados como el resto. Visto así, cada día, hay “uno” que se pierde del “resto” (Barila et al, 2006). Y como última reflexión o conclusión, estos autores, consideran que toda persona en posición de docente debería abrirse a la reflexión acerca de lo que un niño con dificultades representa para él y, fundamentalmente al recuerdo acerca de ese niño que el mismo pudo haber sido.

A raíz de esto, los autores se preguntan: ¿se logra mediante el análisis?. Creen que esto es algo que decidirá cada docente, porque la demanda analítica no puede ser construida de forma masiva, así como tampoco consideran que una demanda de derivación para un niño pueda ser fundada desde la escuela y conectada solo por el alegato docente. El niño, a través del rechazo a cuestiones y situaciones que lo incomodan, muestra lo que le resulta intolerable de la escuela, de las normas, de los adultos, según lo expresa Maud Mannoni (1983).

Además, estos autores dejan el artículo abierto a la reflexión con las siguientes cuestiones: ¿Cómo cuestionar la Ley como si se tratara de una exigencia innecesaria en la escuela?; ¿No es acaso necesaria para asumir la carencia del sujeto y desplegar su deseo?; ¿Esto implica la imposibilidad de re-conceptualizar la función de la institución y de los procesos que en ella se tramitan y que involucran a los sujetos?; ¿Impide desplegar su palabra, escucharla, darle lugar?. Si la escuela y sus representantes se colocan del lado de la renuncia y de la imposición, ¿no vale la pena sostenernos en el

territorio de la subjetividad y del deseo, en este caso del supuesto niño con NEE, para que transite su escolaridad sin tanto malestar?, ¿o es posible ofrecerles un espacio para expresarse y actuar dentro de un límite fijado en un encuadre institucional que sostenga y posibilite, sin originar temor, un lugar no tachado para su malestar y su presencia dentro del campo escolar?

El trabajo realizado por Vogliotti (2007) aborda el tema de la enseñanza en la escuela, entre la igualdad y la diversidad. La autora afirma que una de las tareas de la Pedagogía crítica fundada en una política cultural involucra la labor de realizar modelos teóricos que aporten un discurso crítico para analizar las escuelas como espacios de discusión socialmente fundados y activamente implicados en la producción de conocimientos, técnicas y experiencias vividas. Uno de los aspectos esenciales es entender la práctica como representación de un determinado campo cultural en que el conocimiento, el discurso y el poder se interrelacionan con objeto de producir modos de autoridad y formas de regulación moral y social históricamente específicos.

Esta Pedagogía de la que habla la autora, la de política cultural, implica una doble tarea para los profesores:

*a) Analizar cómo se organiza la producción cultural (dentro de las relaciones de poder) a través del conocimiento, los códigos, las competencias, los valores y las relaciones sociales que constituyen la totalidad de la enseñanza en relación a las experiencias vividas; b) Elaborar estrategias políticas que les permitan participar dentro y fuera de la escuela en las luchas sociales para conseguir que las escuelas constituyan esferas públicas democráticas en las que los alumnos puedan formarse*

*como ciudadanos activos y críticos dispuestos a defender una democracia con justicia social (Giroux, 1990).*

Para poder llevar a cabo esta Pedagogía, desde la educación se precisa una tarea imprescindible, el comprender las relaciones sociales que se dan en el aula como formas culturales históricas fundadas que promueven y justifican experiencias determinadas y que pueden ser objeto de investigación. En este sentido, el conocimiento, el poder y el deseo constituyen las categorías centrales para comprender cómo se construyen y reconstruyen las experiencias mediante las relaciones sociales que comprenden varias formas de desigualdad, dependencia y resistencia (Vigliotti, 2007). Según la autora, la Pedagogía como práctica política y cultural, realiza un análisis de la forma en cómo actúan los docentes y los discentes en el contexto situado con el objetivo de originar determinadas nociones de conocimiento, de autoridad y representaciones de identidad individual y colectiva, indagando las políticas culturales que ellas fundamentan, por eso contribuye a la construcción de una visión política. La educación en el recuadro de esta Pedagogía afirma que es una práctica de conocimiento, construcción de conocimiento y producción de conocimiento, por eso compromete con fuerza la acción (tarea de enseñar) y la reflexión (investigación del enseñar), en una relación dialéctica. Y como última reflexión añade “Reconociendo las diferencias y atendiendo a la diversidad, la enseñanza puede aspirar a la igualdad” (Vigliotti, 2007).

El trabajo realizado por Pérez y Sarrete trata de la diversidad cultural y la ciudadanía, tiene por finalidad analizar la incidencia de la diversidad cultural, con amplias repercusiones en la ciudadanía democrática.

El trabajo de Madariaga et al (2013) aborda el tema de la actitud, la presión social y la educación inclusiva en las aulas con diversidad. En base a los resultados obtenidos en la investigación de la actitud de un estudiante NEE desde un enfoque que tuviera en cuenta la presión social se pueden realizar unas consideraciones generales. En primer lugar, desde una intervención relativa a las actitudes lingüísticas, animan a los autores a plantear intervenciones en el sistema educativo cuyos objetivos principales sean, propiciar una sensibilización hacia la diversidad lingüística y cultural y aprender a gestionar estas situaciones logrando una vivencia de la importancia de sentirse incluidos, especialmente el colectivo de alumnos NEE. Estos autores consideran que este tipo de propuestas son un compromiso de la sociedad de acogida en general, y del sistema educativo en particular. Ahora bien, al diseñar las prácticas educativas de estas particularidades, se debe tener en cuenta que la lengua es una herramienta que facilita la interacción social pero no garantiza la inclusión, por lo que dichas prácticas pueden remarcar las diferencias existentes entre colectivos como un efecto natural de la diversidad, si no se tienen en cuenta los condicionantes sociales. Por último, estos autores recuerdan que la forma de edificar la identidad colectiva que se genera paralelamente, dará lugar a dinámicas de inclusión y exclusión. Aunque esta temática desborda los límites del artículo expuesto por estos autores, indican que esa nueva identidad colectiva deber ser un proyecto en el que todos se sientan incluidos, lo cual requiere una revisión de las clásicas diferencias alumnos con NEE y los que no tienen necesidades de estas características, teniendo en cuenta los elementos de la estructura social, los procesos psicológicos y las interacciones de la vida cotidiana que intervienen (Madariaga, 2013).



El trabajo de Soler Costa (2013) aborda la temática de las acciones educativas para colectivos de vulnerabilidad social, en un área concreta y próxima como es Aragón. Como educadores debe preocuparnos, según la autora, que determinados colectivos puedan ser socialmente vulnerables y como posible solución a ello hay que ser conscientes de que nuestra sociedad no es, de forma estricta, democrática; que la vida cotidiana, en la escuela y fuera de ella, sólo es formalmente democrática; que acusa un enorme vacío de democracia social, ya que puede perfectamente permanecer impasible ante las situaciones de marginalidad social, cuando no las fortalece, las cosifica para tranquilizar su conciencia y justificar su silencio cómplice. En consecuencia, se debe ser activo y actuar a favor de una democracia crítica, aunque esto suene a lenguaje de la utopía, pero, en definitiva “un lenguaje de posibilidades democráticas todavía no realizadas” (Aronowitz y Giroux, 1991) que debe impregnar el discurso de nuestra praxis educativa.

El estudio de Durán (2014) aborda el tema de la educación popular y la huella de la diversidad. A lo largo de este trabajo el autor se propone analizar las dimensiones civil y política de la igualdad y demostrar la existencia de una igualdad que no es un programa social, sino que es un principio de acción, una prescripción, una afirmación que se declara y se sostiene en los actos. A lo largo del trabajo el autor intenta analizar las tres posibles dimensiones del concepto de igualdad que he mencionado en el párrafo anterior. Respecto a las dos primeras dimensiones, el autor demuestra que pueden ser incluidas dentro de unas líneas comunes de pensamiento. La dimensión civil posee una serie de rasgos que, pueden vincularla con el naturalismo católico y con el naturalismo moderno. De manera muy general, el autor afirma que ambas dimensiones se pueden

vislumbrar con la presencia del pensamiento humanista español primero y luego con un pensamiento contractualista moderno.

La última dimensión, la subjetiva de la igualdad, reside en que se adopta como un principio del cual se extraen resultados. Para el autor, la dimensión subjetiva de la igualdad es una praxis organizada en función de esa afirmación. Según este punto de vista, en esta dimensión de la igualdad se encuentra la verdadera radicalidad y originalidad del pensamiento de una nueva forma de relación con la tarea docente actual. La dimensión subjetiva de la igualdad, posee la potencia de partir del lugar a donde las posturas tradicionales de la escuela han intentado llegar. Sobre la base de esta afirmación de esta dimensión de la igualdad es posible mantener que, a pesar de todos los datos empíricos, los alumnos de todas las escuelas pueden acceder a la misma educación, precisamente porque son iguales. Más allá de las inteligencias múltiples, la resiliencia, las capacidades diferentes, el autor afirma que ninguno es más ni menos que nadie y actúa de acuerdo a ello. Esto puede ser un intento de instaurar toda labor en la capacidad de considerar al otro y a uno mismo como un igual. Durán (2014) no pretende demostrar la existencia de la igualdad, concebida esta como una esencia compartida por todos o una suerte que se posee de forma innata, sino que es una prueba permanente de su actualización.

En este trabajo de investigación se va a abordar el tema de la igualdad, se va a pretender fomentar la educación igualitaria reconociendo las diferencias. Para que los alumnos puedan experimentar de forma directa estas diferencias que puedan encontrarse en el aula o fuera de ella y también se va a trabajar con alumnos con NEE.

Es una responsabilidad moral el crear esta sociedad “idealizada”, y por ello se debería afrontar ya desde las aulas de primaria. Como ya se ha mencionado anteriormente en el texto, la igualdad es un concepto ligado de forma directa al de diversidad. Y esta diversidad, en la actualidad es una realidad que nos atañe a todos, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales en el curso 2011/2012 es el siguiente:

*Tabla 1. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Curso 2011-2012*

	Total <sup>(1)</sup>	E. Infantil	E. Primaria	ESO	PCPI	Bachillerato	FP
<b>TOTAL</b>	<b>1,9</b>	<b>0,7</b>	<b>1,9</b>	<b>2,2</b>	<b>7,0</b>	<b>0,2</b>	<b>0,4</b>
Centros Públicos	2,0	0,9	2,3	2,4	6,0	0,2	0,4
Enseñanza concertada	2,0	0,5	1,4	2,0	10,5	0,3	0,5
Enseñanza privada no concertada	0,2	0,1	0,3	0,3	10,1	0,2	0,1
Hombres	2,4	0,9	2,5	2,7	6,7	0,3	0,5
Mujeres	1,4	0,5	1,3	1,6	7,6	0,2	0,4

En esta tabla se puede observar de manera objetiva la diversidad de la que se habla, en educación primaria, casi dos de cada cien alumnos sufre algún tipo de necesidad educativa. Por lo que deberíamos ser capaces tanto de identificar las diferencias como de saber respetarlas y tratar con ellas como algo normalizado.

Analizando todo lo expuesto anteriormente, se observa la importancia de llevar a cabo una intervención en las aulas de estas características, ya que la relación que hay la educación y los valores viene dada porque la educación tiene como finalidad el hacer crecer a las personas en libertad, con derechos y deberes.

Por todo ello se ha decidido realizar esta propuesta con alumnos de primero de educación primaria, porque es desde la infancia cuando se aprenden normas,

costumbres, hábitos actitudes, y en resumen, valores que los acompañarán toda la vida, como es el de la igualdad.

En definitiva, lo que pretendo conseguir con esta intervención que he diseñado, viene delimitado en tres finalidades clave:

- ❖ Entender la importancia de una educación igualitaria dentro de una sociedad en continuo cambio.
- ❖ Conseguir pautas, hábitos y conductas apropiadas para obtener un desarrollo integral desde los primeros años escolares.
- ❖ Incluir a toda la comunidad educativa (maestros/as, equipo de orientación, familias, etc.) en el desarrollo y puesta en práctica de este valor.

## **4. OBJETIVO**

Por todo lo anterior expuesto, el objetivo de este trabajo es fomentar la educación en la igualdad reconociendo las diferencias entre alumnos de primer curso de educación primaria y alumnos con NEE.

## **5. MATERIALES Y MÉTODOS**

### **5.1. USUARIOS**

El programa va dirigido a niños de primer curso de primaria, entre 6 y 7 años de edad, incluyendo alumnos con NEE, que en este caso son alumnos con TEA.

## **5.2. ENTORNO**

La intervención será realizada por el/la maestro/a de pedagogía terapéutica del centro. Requisito importante que éste/a profesional conozca y haya trabajado con los alumnos ACNEAS en la etapa de infantil. Es importante ya que así podrá anticiparles de forma adecuada a sus características y habilidades, el contenido y la metodología que se va a tratar en cada sesión, debido a que estos alumnos con TEA precisan tener unas pautas marcadas y que no varíen mucho.

El lugar donde se realizará la intervención será el aula de psicomotricidad del colegio, aunque se podría realizar en cualquier aula donde se disponga de espacio suficiente para que el grupo pueda realizar las actividades correctamente.

## **5.3. CRONOGRAMA**

Tanto en el grupo control como en el grupo intervención, el programa se llevará a cabo durante tres meses y comenzará a la vez que el curso escolar, con duración hasta las vacaciones de navidad según el calendario establecido de cada centro.

En el grupo intervención las sesiones serán semanales, dos días durante una hora con 10 minutos de descanso a mitad. Por lo que serán un total de 24 sesiones.

En el grupo control se realizarán 6 sesiones distribuidas quincenalmente, y sólo una vez a la semana, es decir, 12 sesiones. Todas las sesiones se llevaran a cabo fuera del horario escolar. Ambos grupos estarán formados por 10 alumnos y en cada grupo habrá dos alumnos con TEA.

## 5.4. EVALUACIÓN

Antes de empezar con el desarrollo de la intervención, se realizará una entrevista colectiva con los padres de los alumnos, además de una entrevista personal con los padres de cada niño para exponerles los contenidos del tratamiento en grupo, el modo de proceder así como las normas a seguir. La evaluación de los valores tratados en la intervención la realizarán los padres de cada niño/a mediante los cuestionarios, con el objetivo de reunir los puntos importantes que hay que trabajar con cada uno de ellos y adecuarlos a la intervención grupal.

Los cuestionarios seleccionados para la evaluación del valor de la igualdad en los niños/as de la intervención son: El cuestionario de conducta prosocial (CP) de Weir y Duveen (1981) para profesores y padres (anexo 1) y La escala de comportamiento asertivo para niños (CABS) de Wood, Michelson y Flynn (1978) (anexo 2).

- A. Cuestionario de conducta prosocial (Weir y Duveen, 1981): cumplimentado por padres o profesores, consta de 20 frases o afirmaciones que hacen referencia a comportamientos prosociales, a partir de los que se evalúa la conducta prosocial. El cuestionario se cumplimenta después de un período de observación de las conductas sociales. La tarea consiste en leer un conjunto de afirmaciones indicando si habitualmente el hijo o el alumno hace lo que afirma la frase “nunca, algunas veces o casi siempre”. Para su corrección se otorgan 0 puntos si la respuesta es “nunca”, 1 punto si es “algunas veces”, y 3 puntos si es “casi siempre”.
- B. Escala de comportamiento asertivo para niños (Wood, Michelson y Flynn, 1978): evalúa el comportamiento social de los niños, explorándolas respuestas pasivas, asertivas o agresivas del niño en variadas situaciones de interacción con otros niños.

Las categorías de ítems consisten en situaciones y comportamientos tales como dar y recibir cumplidos, quejas, empatía, demandas y rechazos de iniciar, mantener y terminar conversaciones, pedir un favor, responder a un insulto, conseguir objetos, expresar sentimientos positivos y negativos. La escala tiene 27 ítems, cada uno de los cuales tiene 5 categorías de respuesta que varían a lo largo de un continuo de respuestas pasivas/asertivas/agresivas, de las cuales se elige la que representa su habitual forma de responder a esa situación. La prueba permite obtener información sobre tres tipos de conducta social en la interacción con los iguales: conducta agresiva, conducta pasiva y conducta asertiva.

## **5.5. PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

Se trabajará con los alumnos que deseen participar en esta intervención previo consentimiento firmado de los padres (anexo 3). Cualquier alumno puede abandonar el programa cuando lo desee, siempre y cuando los padres estén de acuerdo con ello. Previo al comienzo de la intervención se realizará una sesión informativa con los padres y se les entregará el calendario con las sesiones detalladas. Los alumnos serán distribuidos de forma aleatoria en grupo control y grupo intervención. Las sesiones serán distribuidas de la siguiente forma:

### **5.5.1 GRUPO INTERVENCION**

#### **SEPTIEMBRE**

- CUENTO “EL CAZO DE LORENZO” (anexo 4)

Sesión 1: Lectura y mesa redonda

Sesión 2: Presentación del caso y resolución de problemas

Sesión3: Actividades de dramatización y role-playing

Sesión 4: Autorreflexión mediante actividades de simulación

### OCTUBRE

➤ CUENTO “MONSTRUO ROSA” (anexo 5)

Sesión 5: Lectura y mesa redonda

Sesión 6: Presentación del caso y resolución de problemas

Sesión7: Actividades de dramatización y role-playing

Sesión 8: Autorreflexión mediante actividades de simulación

➤ CUENTO “MI HERMANITO DE LA LUNA” (anexo 6)

Sesión 9: Lectura y mesa redonda

Sesión 10: Presentación del caso y resolución de problemas

Sesión 11: Actividades de dramatización y role-playing

Sesión 12: Autorreflexión mediante actividades de simulación

### NOVIEMBRE

➤ CUENTO “EL VIAJE DE SAID” (anexo 7)

Sesión 13: Lectura y mesa redonda

Sesión 14: Presentación del caso y resolución de problemas

Sesión 15: Actividades de dramatización y role-playing

Sesión 16: Autorreflexión mediante actividades de simulación

➤ CUENTO “LOS DE ARRIBA Y LOS DE ABAJO” (anexo 8)

Sesión 17: Lectura y mesa redonda

Sesión 18: Presentación del caso y resolución de problemas



Sesión 19: Actividades de dramatización y role-playing

Sesión 20: Autorreflexión mediante actividades de simulación

### DICIEMBRE

➤ CUENTO “ESTÁ BIEN SER DIFERENTE” (anexo 9)

Sesión 21: Lectura y mesa redonda

Sesión 22: Presentación del caso y resolución de problemas

Sesión 23: Actividades de dramatización y role-playing

Sesión 24: Autorreflexión mediante actividades de simulación

*Tabla 2. Cronograma del grupo Intervención*

SEPTIEMBRE	EL CAZO DE LORENZO			
	sesión 1	sesión 2	sesión 3	sesión 4
OCTUBRE	MONSTRUO ROSA			
	sesión 5	sesión 6	sesión 7	sesión 8
	MI HERMANITO LA LUNA			
	sesión 9	sesión 10	sesión 11	sesión 12
NOVIEMBRE	EL VIAJE DE SAID			
	sesión 13	sesión 14	sesión 15	sesión 16
	LOS DE ARRIBA Y LOS DE ABAJO			
	sesión 17	sesión 18	sesión 19	sesión 20
DICIEMBRE	ESTÁ BIEN SER DIFERENTE			
	sesión 21	sesión 22	sesión 23	sesión 24

### 5.5.2. GRUPO CONTROL

#### SEPTIEMBRE

- CUENTO “EL CAZO DE LORENZO” (anexo 5)

Sesión 1: Lectura y role-playing

Sesión 2: Autorreflexión mediante actividades de simulación

#### OCTUBRE

- CUENTO “MONSTRUO ROSA” (anexo 6)

Sesión 3: Lectura y role-playing

Sesión 4: Autorreflexión mediante actividades de simulación

- CUENTO “MI HERMANITO DE LA LUNA” (anexo 7)

Sesión 5: Lectura y role-playing

Sesión 6: Autorreflexión mediante actividades de simulación

#### NOVIEMBRE

- CUENTO “EL VIAJE DE SAID” (anexo 8)

Sesión 7: Lectura y role-playing

Sesión 8: Autorreflexión mediante actividades de simulación

- CUENTO “LOS DE ARRIBA Y LOS DE ABAJO” (anexo 9)

Sesión 9: Lectura y role-playing

Sesión 10: Autorreflexión mediante actividades de simulación

## DICIEMBRE

➤ CUENTO “ESTÁ BIEN SER DIFERENTE”

Sesión 11: Lectura y role-playing

Sesión 12: Autorreflexión mediante actividades de simulación

*Tabla 3. Cronograma del grupo Control*

SEPTIEMBRE	EL CAZO DE LORENZO	
	sesión 1	sesión 2
OCTUBRE	MONSTRUO ROSA	
	sesión 3	sesión 4
	MI HERMANITO LA LUNA	
	sesión 5	sesión 6
NOVIEMBRE	EL VIAJE DE SAID	
	sesión 7	sesión 8
	LOS DE ARRIBA Y LOS DE ABAJO	
	sesión 9	sesión 10
DICIEMBRE	ESTÁ BIÉN SER DIFERENTE	
	sesión 11	sesión 12

## **5.6. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN**

La metodología en la que se va a basar esta intervención tendrá en cuenta los principios psicopedagógicos como son el enfoque globalizador, el aprendizaje significativo para que sean los mismos alumnos los que constituyan sus propios conocimientos, la funcionalidad de los aprendizajes, crear un clima de aceptación y cooperación en el aula y dar respuesta a la diversidad del alumnado. También se va a pretender estimular el desarrollo de todas las capacidades del alumno, ya sea a nivel

expresivo o receptivo. Por tanto, esta metodología será activa y participativa, tanto por parte del discente como del docente; basada en la experimentación y la libertad de creación. Las técnicas que se van a utilizar ya nombradas anteriormente son:

a) Lectura:

Los alumnos se situarán en círculo y la maestra/o realizará la lectura del cuento elegido para cada sesión, se asegurará de que todos los alumnos han entendido todas las palabras del cuento y se resolverán las dudas planteadas por los alumnos al final de la lectura. Esta actividad promueve el desarrollo del lenguaje, estimulando la comunicación oral y escrita, además es un buen medio transmisor de cultura, promotor de costumbres y pautas del comportamiento humano apuntando a fomentar los valores, en este caso en concreto el valor de la igualdad ante la gran diversidad con la que nos encontramos hoy en día.

b) Mesa redonda:

Para realizar esta actividad el/la maestro/a organizará a los alumnos en dos grupos de cinco alumnos y se situarán en dos círculos simulando una mesa redonda. Dentro de cada grupo los alumnos tendrán que discutir sobre los aspectos que más les haya llamado la atención del cuento. Entre todos tendrán que llegar a una pequeña conclusión o moraleja de la historia. La finalidad de esta dinámica de grupo es obtener información de los demás compañeros con respecto al tema que estamos tratando y por tanto enriquecer nuestra propia visión con los diferentes puntos de vista que se exponen durante el desarrollo de la sesión.

c) Presentación del caso:

Esta actividad va consistir en la presentación por parte de la maestra de un caso real que se asemeje con algunas de las características del cuento que hayamos leído la sesión anterior. Después de esto se realizará una lluvia de ideas entre todos los alumnos y se irán anotando para la siguiente parte. En el proceso educativo, la representación de una situación de la realidad como base para la reflexión y el aprendizaje se puede considerar una muy buena oportunidad de aprendizaje significativo y trascendente en la medida en la que los alumnos consigan involucrarse.

c) Resolución de problemas:

En esta parte de la sesión los alumnos realizarán una “gincana”. Cada pista del juego será un problema cotidiano, del sujeto del caso práctico, que deberán resolver de forma correcta para pasar a la siguiente pista. De nuevo los alumnos estarán organizados en dos grupos. Ambos comenzarán con una pista en común y a continuación deberán ir encontrando las demás pistas según vayan resolviendo los problemas que haya en cada pista. Estos problemas, además son problemas relacionados con la vida cotidiana del sujeto del caso práctico. Este juego tendrá la finalidad de que los alumnos sea conscientes de que el día a día puede ser muy diferente según las capacidades o posibilidades de cada uno.

d) Actividades de dramatización:

En esta parte de la intervención realizaremos pequeños teatros inventados por los alumnos en el que cuenten una historia que ellos deseen expresar sobre el tema que estamos tratando. Les dejaremos un tiempo para pensar un pequeño guión y para elegir el vestuario que quieran utilizar, proporcionado por la maestra. Al finalizar grabaremos

la obra y será proyectada en el aula para que ellos se visualicen. Esta actividad tiene la finalidad de que los alumnos expresen de otra forma lo que quieren transmitir, la dramatización es una forma de expresión muy libre y divertida, y es una herramienta de ayuda para comunicar y transmitir sentimiento y valores.

e) Role-playing:

Es una técnica a través de la cual se simula una situación de la vida real. Los alumnos deberán adoptar el papel de un personaje concreto y protagonizar situaciones como si se tratara de la vida real. Para esta actividad los alumnos estarán por parejas y deberán simular situaciones concretas de la vida real del caso práctico, estas situaciones concretas serán proporcionadas al azar por el/la maestro/a. El objetivo es imaginar la forma de actuar y las decisiones que tomaría cada uno de los personajes y actuar como ese personaje en cada uno de los casos. Esta técnica servirá para que los alumnos se pongan en la piel de una persona que no tiene las mismas capacidades que ellos.

f) Autorreflexión mediante actividades de simulación:

A diferencia de los juegos anteriores de rol en el que en los que el énfasis recae sobre el ponerse en lugar del otro, en los juegos de simulación los participantes deberán actuar como lo harían ellos mismos, por ello estos últimos son especialmente útiles para aprender de los errores de uno mismo y además como solucionarlos. Se trata de un recurso que favorece la autonomía y el aprendizaje significativo.

## 6. CONCLUSIONES

A los niños hay que educarlos desde que nacen y continuar con su formación a lo largo de su infancia, ya que desde el momento de su nacimiento están receptivos para poder inculcarles los valores que les formarán para la vida.

Los valores son las normas de comportamiento y actitudes para poder llegar a una buena convivencia en sociedad. Hay valores primordiales que toda persona debe asumir, entre otros, está la igualdad, visto como principio básico gracias al que se concede a todos los individuos las mismas posibilidades ante los mismos derechos. Este concepto surge en el siglo XVIII unido a otros valores, la libertad y la fraternidad, fundados como la base sobre la que se ha construido nuestra democracia moderna tal y como la conocemos hoy en día, desde La Declaración de Derechos Humanos (1948).

Se observa que la igualdad, así como la libertad, es un derecho imprescindible para todas las personas, ya que este, forma parte del ser humano desde que nace, y es una circunstancia que se le atribuirá hasta el último día de su vida. Pero este valor, la igualdad, no representa que todos los seres humanos deban ser exactamente iguales, sino todo lo contrario, esta igualdad admite que las diferencias son algo intrínseco a las personas, y éstas desigualdades, por las características que les diferencian, no deben ser despojadas de estos derechos. Por este motivo, la igualdad es uno de los valores primordiales que han conformado los sistemas políticos de la actualidad a partir de una igualdad jurídica y política para todos los ciudadanos (Ramírez et al, 2013).

Además, este valor incumbe a la gran cantidad de diversidad que se puede encontrar en los centros educativos y la gran variedad de prejuicios que se atisban paralelamente a esta pluralidad.

Con esta intervención lo que se pretende es que los alumnos adopten este valor y que lo interioricen de tal forma que puedan llegar a conocer antes de juzgar. Esta intervención es muy intensiva y está centrada de forma muy específica en las necesidades de la igualdad entre los alumnos.

Además, incluye alumnos con y sin discapacidades para poder vivir de primera mano con la necesidad de tratar a todas las personas por igual sin temer por las diferencias de los demás, sino más bien respetándolas y viéndolas como capacidades y no como limitaciones.

Hay que tener claro que este problema de desigualdad fuera y dentro de las aulas no es fácil de erradicar, por eso es importante empezar a cambiar a las personas porque se van perdiendo poco a poco los valores. Y una manera de comenzar a hacer consciente a la sociedad, de esta necesidad, es proporcionando una educación completa de las bases de la igualdad desde la enseñanza primaria. Aunque es un valor positivo para la sociedad en general, no se le da la importancia que se merece. Esta sociedad educativa está centrada en conseguir metas fijadas por una ley, contenidos mínimos, objetivos básicos, etc., pero dejan a un lado esta clase de valores que son los que realmente forman a la persona como tal (Martín Grande, 2012).

Por último, para que esta intervención sea efectiva es necesaria una programación como la que se ha desarrollado en el trabajo y una implicación importante tanto a nivel de centro como con las familias, profesores/as y alumnos. Con todo esto podría ser posible llegar a que este proceso sea una realidad en la que todos se puedan sentir incluidos en la responsabilidad de llegar a una sociedad mejor.



## 7. BIBLIOGRAFIA

- Aronowitz, S. y Giroux, H. A. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis:EditorialUniversity of Minnesota Press.
- Barila, M.I., Campetti, L. M. y Svetlik, M.A. (2006). La práctica docente con alumnos ¿Con necesidades educativas especiales? *Praxis Educativa*.1 (2), 20-28.
- Bleuler, E., (1960). *Demencia precoz. El grupo de las esquizofrenias*. Buenos Aires: Editorial Horne-Paidos.
- Coll, C. y otros (1988). *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: Editorial Popular S.A.
- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista latinoamericana de las ciencias sociales dela niñez y la juventud*. 8(2): 799 – 808.
- Durán, M. (2014). Simón Rodríguez: educación popular y la huella axiomática de la igualdad. *Foro de Educación*, 12(16), 29-50. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.001>
- Fernández, B. (2010). La competencia comunicativa como base del desarrollo de la competencia social y ciudadana en el aula. *Instituto de investigación en educación*. 10 (2), 1-24.
- Gimeno, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 121-142.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Editorial Paidós Iberica.
- Justo, C. (2008). Derechos humanos, laicismo y educación para la ciudadanía. En Cobo, Rosa, *Educación en la ciudadanía* (pp. 53-80) Madrid: Editorial Los Libros de la Catarata.
- Kanner, L. (1957). *Psiquiatría infantil*. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte.
- Kohlberg, L. (1981). Estadios morales y moralización. Enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-51.
- Lara, R.M. (2003). *Proyecto aulas equitativas en educación primaria: un proceso de construcción social y cultural*. (Tesis inédita de doctorado)

Universidad autónoma del estado de Hidalgo instituto de ciencias sociales y humanidades área académica de ciencias de la educación. Estado de Hidalgo.

- LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)
- Madariaga, J.M., Huguet, A. y Lapresta, C. (2013). Actitud, presión social y educación inclusiva en aulas con diversidad lingüística y cultural. *Educación XXI*, 16(1),305-327.
- Mannoni, M. (1979). *La educación imposible*. México: Editorial Siglo Veintiuno.
- Martín, A.R. (2012). *Detección precoz del autismo infantil en el ámbito familiar y educativo: Programa de educación para padres y profesores*. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Martín, P. (2012). *La importancia de la educación en valores en infantil*. (Trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- MEC (1992). Materiales para la Reforma. Área de conocimiento del medio natural, social y cultural. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pérez, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. (Tesis Doctoral). Universidad de León, León.
- Pérez, G. y Sarrete, M. L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XXI*, 16 (1), 85-104.
- Piaget, J. y otros (1967). *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Picq y Vayer (1985). *Educación Psicomotriz y Retraso mental*. Madrid: Editorial Científico Médica.
- Ramirez, J., Araujo, A. y Peraza, M.S. (2013). *Los Valores*. Venezuela: Editorial Barquisimeto.
- Sáez, J. y García, A. (1998). *Del racismo a la interculturalidad: Competencia de la educación*. Madrid: Ediciones Narcea.

- Soler, R. (2013). Acciones para colectivos en situación de vulnerabilidad social en Aragón: Alumnos inmigrantes con diversidad lingüística. ¿Cuál sigue siendo el problema de fondo? *Educar*, 49(2), 267-286.
- Vogliotti, A. (2007). La enseñanza en la escuela: entre la igualdad y la diversidad. Un enfoque desde la Pedagogía de la política cultural. *Universidad Nacional de la Pampa*, 11, 84-94.

## 8. ANEXOS

### Anexo 1. Cuestionario de conducta prosocial de Weir y Duveen (1981)

<b>CP. CUESTIONARIO DE CONDUCTA PROSOCIAL</b>			
Weir y Duveen, 1981 Padres			
Nombre y Apellidos:			
Edad y Curso:			
Fecha de la evaluación:			
<b>Instrucciones</b> Lea las siguientes frases e indique con una señal (X) la frecuencia con la que observa ese comportamiento en su hijo o hija			
	Nunca	Alguna vez	Casi siempre
1. Si hay una disputa o pelea, intenta detenerla			
2. Ofrece a sus amigos y amigas juguetes mientras realizan un juego			
3. Invita a compañeros y compañeras nuevos a unirse al juego			
4. Intenta ayudar a alguien que se ha lastimado o herido			
5. Se disculpa espontáneamente después de haber hecho algo incorrecto			
6. Comparte sus caramelos con otros compañeros y compañeras			
7. Es considerado con los sentimientos de los adultos			
8. Para de hablar rápidamente cuando se le solicita			
9. Espontáneamente ayuda a arreglar objetos que otros han roto			
10. Alaba el trabajo de los niños y niñas más capaces			
11. Muestra empatía, comprensión, hacia alguien que se ha equivocado o ha cometido un error			
12. Ofrece ayuda a otros niños y niñas que tienen dificultades con una tarea o un juego			
13. Ayuda a otros niños y niñas cuando éstos se sienten enfermos			
14. Puede jugar o trabajar fácilmente en pequeño grupo			
15. Conforta, consuela a otros amigos y amigas cuando están llorando			
16. Es eficiente en llevar a cabo tareas regulares de ayuda			
17. Se acomoda para trabajar rápidamente			
18. Sonríe cuando algún amigo o amiga hace algo bien			
19. Se ofrece voluntario o voluntaria para ordenar el desorden hecho por otro			
20. Intenta ser justo, equitativo o equitativa en los juegos			

## Anexo 2. Escala de Comportamiento asertivo de Wood, Michelson y Flynn

### CABS. ESCALA DE COMPORTAMIENTO ASERTIVO

Wood, Michelson y Flynn, 1978/1983

Nombre y Apellidos:

Edad y Curso:

Fecha de la evaluación:

#### Instrucciones

En este cuadernillo que tenéis se presentan situaciones de relación con otras personas, por ejemplo, una situación en la que otro niño te elogia por algo que has hecho bien, o te culpa de algo que no has hecho, o te pide un favor... Junto con esta situación se dan 5 formas diferentes de responder o de comportarse, y cada uno debe pensar cuál de esas cinco formas de actuar se parece más a la forma en la que el respondería o responde habitualmente. Vamos a hacer un ejemplo. En una situación en la que otro niño no te escucha cuando le estás hablando, se puede responder a) diciéndole a esa persona que te escuche; b) continuar hablando; c) dejar de hablar y pedirle que te escuche; d) dejar de hablar e irse; e) hablar más alto. Si la respuesta que tú tendrías es la "a", o sea, decirle a ese niño que te escuchara, debes de marcar a la derecha la letra "a" con un círculo. ¿Está claro lo que tenemos que hacer?... Vais a contestar algunas preguntas sobre lo que vosotros hacéis en diversas situaciones. No existen respuestas correctas o incorrectas. Tan sólo debéis contestar lo que de verdad haríais. Leed despacio las situaciones y responded con sinceridad.

<p>1. Otro niño te dice: Creo que eres una persona muy simpática. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) Decir: No, no soy tan simpático.</p> <p>b) No decir nada y sonrojarme.</p> <p>c) Decir: Gracias.</p> <p>d) Decir: Gracias, es cierto que soy muy simpático.</p> <p>e) Decir: Sí, creo que soy el mejor.</p>	<p>A B C D E</p>
<p>2. Otro niño ha hecho algo que crees que está muy bien, por ejemplo, un dibujo, una construcción... ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) No decir nada.</p> <p>b) Comportarme como si no estuviera tan bien y decirle: No está mal.</p> <p>c) Decir: Está muy bien.</p> <p>d) Decir: Está bien, pero he visto mejores que éste.</p> <p>e) Decir: Yo puedo hacerlo mucho mejor.</p>	<p>A B C D E</p>

<p>3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Otro niño te dice: No me gusta. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) Sentirme herido y no decir nada.</p> <p>b) Decir: Tienes razón, aunque en realidad no lo creyeras.</p> <p>c) Decir: Yo creo que está muy bien.</p> <p>d) Creo que es fantástico. Además, ¿tú, qué sabes?</p> <p>e) Decir: Eres estúpido.</p>	A B C D E
<p>4. Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice: ¡Eres tan tonto! ¡Olvidarías tu cabeza si no fuera porque la tienes atornillada! ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) Decir: Sí, tienes razón, algunas veces parezco tonto.</p> <p>b) No decir nada o ignorarle.</p> <p>c) Decir: Nadie es perfecto. No soy tonto sólo porque me haya olvidado algo.</p> <p>d) Decir: De todas formas, yo soy más listo que tú. Además, ¿tú, qué sabes?</p> <p>e) Decir: Si hay alguien tonto, ése eres tú.</p>	A B C D E
<p>5. Otro niño con quien te tenías que encontrar llega con media hora de retraso, hecho que hace que estés molesto. Esa persona no da ninguna explicación de su retraso. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) No decirle nada.</p> <p>b) Decir: Me preguntaba cuándo llegarías.</p> <p>c) Decir: Me molesta que me hagas esperar de esta manera.</p> <p>d) Decir: Es la última vez que te espero.</p> <p>e) Decir: ¡Eres un fresco! ¡Llegas tarde!</p>	A B C D E
<p>6. Necesitas que otro niño te haga un favor. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) No pedirle nada.</p> <p>b) Hacer una pequeña insinuación de que necesitas que te hagan un favor.</p> <p>c) Decir: ¿Puedes hacerme un favor?, y explicar lo que quieres.</p> <p>d) Decir: Quiero que hagas esto por mí.</p> <p>e) Decir: Tienes que hacer esto por mí.</p>	A B C D E
<p>7. Sabes que otro niño está preocupado. ¿Que harías o dirías generalmente?</p> <p>a) No decirle nada y dejarle solo.</p> <p>b) Estar con esa persona y no hacerle ningún comentario sobre su preocupación.</p> <p>c) Decir: Pareces preocupado. ¿Puedo ayudarte?</p> <p>d) Decir: ¿Te pasa algo?</p> <p>e) Reírme y decirle: Eres un crío.</p>	A B C D E

<p>8. Estás preocupado y otro niño te dice: Pareces preocupado. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) Girar la cabeza o no decirle nada.</p> <p>b) Decir: No es nada.</p> <p>c) Decir: Sí, estoy preocupado. Gracias por interesarte por mí.</p> <p>d) Decir: Estoy preocupado. ¡Déjame solo!</p> <p>e) Decir: ¡A ti no te importa!</p>	A B C D E
<p>9. Otro niño te culpa por un error que ha cometido otra persona. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) Aceptar la culpa y no decir nada.</p> <p>b) Decir: No creo que sea culpa mía.</p> <p>c) Decir: No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona.</p> <p>d) Decir: ¡Yo no he sido! ¡No sabes de lo que estás hablando!</p> <p>e) Decir: Estás loco.</p>	A B C D E
<p>10. Otro niño te pide que hagas algo y tú no sabes por qué se tiene que hacer. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) Hacer lo que te piden y no decir nada.</p> <p>b) Decir: Si es esto lo que quieres que haga, y entonces hacerlo.</p> <p>c) Antes de hacerlo, decir: No comprendo por qué quieres que haga esto.</p> <p>d) Decir: Esto no tiene ningún sentido. ¡No quiero hacerlo!</p> <p>e) Decir: Esto es una tontería. No voy a hacerlo.</p>	A B C D E
<p>11. Otro niño te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) Decir: No, no está tan bien.</p> <p>b) Ignorarlo y no decir nada.</p> <p>c) Decir: Gracias.</p> <p>d) Decir: Sí, generalmente lo hago mejor que la mayoría.</p> <p>e) Decir: Es cierto, soy el mejor.</p>	A B C D E
<p>12. Otro niño ha sido muy amable contigo. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) Ignorarlo y no decirle nada a ese niño.</p> <p>b) Comportarme como si ese niño no hubiera sido tan amable y decirle: Sí, gracias.</p> <p>c) Decir: Has sido muy amable conmigo. Gracias.</p> <p>d) Decir: Me has tratado bien, pero me merezco mucho más.</p> <p>e) Decir: No me has tratado todo lo bien que deberías.</p>	A B C D E

<p>13. Estás hablando muy alto con un amigo y otro niño te dice: Perdona, pero haces demasiado ruido. ¿Qué harías o dirías?</p> <p>a) Parar de hablar inmediatamente.</p> <p>b) Decir: Lo siento, y dejar de hablar.</p> <p>c) Decir: Lo siento, hablaré más bajo, y entonces hablar en voz baja.</p> <p>d) Decir: Muy bien, y continuar hablando alto.</p> <p>e) Decir: Si no te gusta, ¡lárgate!, y continuarías hablando alto.</p>	A B C D E
<p>14. Estás haciendo cola y otro niño se cuela delante de ti. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) No decir nada a ese niño.</p> <p>b) Hacer comentarios en voz baja, como por ejemplo: Algunas personas tienen mucha cara, sin decir nada directamente a ese niño.</p> <p>c) Decir: Yo estaba aquí primero. Por favor, vete al final de la cola.</p> <p>d) Decir: ¡Vete al final de la cola!</p> <p>e) Decir en voz alta: ¡Imbécil, vete de aquí!</p>	A B C D E
<p>15. Otro niño te hace algo que no te gusta y te enfadas. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) Ignorarlo y no decir nada a ese niño.</p> <p>b) Actuar como si me sintiera herido pero no decir nada a ese niño.</p> <p>c) Decir: Estoy enfadado. No me gusta lo que has hecho.</p> <p>d) Decir: Estoy furioso. Me caes mal.</p> <p>e) Gritar: ¡Eres un imbécil! ¡Te odio!</p>	A B C D E
<p>16. Otro niño tiene algo que quieres utilizar. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) No pedirlo.</p> <p>b) Hacer un comentario sobre eso pero no pedirselo.</p> <p>c) Decir a ese niño que me gustaría utilizarlo y entonces pedirselo.</p> <p>d) Decir a ese niño que me lo diera.</p> <p>e) Quitárselo a ese niño.</p>	A B C D E
<p>17. Otro niño te pide algo prestado pero es nuevo y tú no quieres prestarlo. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) Prestárselo aunque no quisieras hacerlo.</p> <p>b) Decir: No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes cogerlo.</p> <p>c) Decir: No, es nuevo y no quiero prestarlo. Quizá en otra ocasión.</p> <p>d) Decir: No, cómprate uno.</p> <p>e) Decir: ¡Estás loco!</p>	A B C D E



<p>18. Algunos niños están hablando sobre un pasatiempo o juego que a ti te gusta mucho. Quieres participar y decir algo. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) No decir nada.</p> <p>b) Acercarme al grupo y esperar a que se dieran cuenta de mi presencia.</p> <p>c) Acercarme al grupo y participar en la conversación cuando tuviera oportunidad de hacerlo.</p> <p>d) Interrumpir e inmediatamente comenzar a contar lo mucho que me gusta ese juego.</p> <p>e) Interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo bien que haces ese juego.</p>	A B C D E
<p>19. Estás haciendo un pasatiempo o juego y otro niño te pregunta: ¿Qué haces? ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) Continuar haciendo el pasatiempo o juego y no decir nada.</p> <p>b) Decir: ¡Oh, una cosa! o ¡Oh, nada!</p> <p>c) Dejar de hacer el pasatiempo o juego y explicarle lo que haces.</p> <p>d) Decir: No me molestes. ¿No ves que estoy ocupado?</p> <p>e) Decir: ¡A ti qué te importa!</p>	A B C D E
<p>20. Ves cómo otro niño tropieza y cae al suelo. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) No hacer nada e ignorarlo.</p> <p>b) Preguntar: ¿Qué ha pasado?</p> <p>c) Decir: ¿Estás bien? ¿Puedo hacer algo?</p> <p>d) Decir: ¡Así son las caídas!</p> <p>e) Reírme y decir: ¿Por qué no miras por dónde vas?</p>	A B C D E
<p>21. Te golpeas la cabeza con una estantería y te duele. Alguien te dice: ¿Estás bien? ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) No decir nada e ignorar a esa persona.</p> <p>b) Decir: No es nada. Estoy bien.</p> <p>c) Decir: No, me he golpeado la cabeza. Gracias por preguntar.</p> <p>d) Decir: Estoy bien. ¡Déjame solo!</p> <p>e) Decir: ¿Por qué no metes las narices en otra parte?</p>	A B C D E
<p>22. Cometes un error y culpan a otro niño. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) No decir nada.</p> <p>b) Decir: No creo que sea culpa de esa persona.</p> <p>c) Decir: Es culpa mía.</p> <p>d) Decir: Tiene mala suerte.</p> <p>e) Decir: Es culpa suya.</p>	A B C D E

<p>23. Te sientes insultado por algo que ha dicho alguien. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) Irme y no decir nada sobre el enfado.</p> <p>b) No decir nada a ese niño aunque me sintiera insultado.</p> <p>c) Decir a ese niño que no me gusta lo que ha dicho y pedirle que no lo vuelva a hacer.</p> <p>d) Decirle a ese niño que no lo vuelva a hacer.</p> <p>e) Insultar a ese niño.</p>	A B C D E
<p>24. Otro niño te interrumpe constantemente mientras estás hablando. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) No decir nada y dejar que el otro niño continuara hablando.</p> <p>b) Decir: ¡No es justo! ¿No puedo hablar yo?</p> <p>c) Decir: Perdona, me gustaría terminar de contar lo que estaba diciendo.</p> <p>d) Interrumpir al niño empezando a hablar otra vez.</p> <p>e) Decir: ¡Cállate! ¡Estaba hablando yo!</p>	A B C D E
<p>25. Otro niño te pide que hagas algo que te impedirá hacer lo que realmente quieres hacer. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) Decir: Bueno, haré lo que tú quieras.</p> <p>b) Decir: Tengo otros planes, pero haré lo que tú quieras.</p> <p>c) Decir: Tengo otros planes. Quizá la próxima vez.</p> <p>d) Decir: ¡De ninguna manera! Búscate a otro.</p> <p>e) Decir: ¡Olvídate de eso! ¡Lárgate!</p>	A B C D E
<p>26. Ves a otro niño con quien te gustaría encontrarte. ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) No decir nada a esa persona.</p> <p>b) Acercarme a ese niño y esperar a que me hablara.</p> <p>c) Ir hacia ese niño, presentarme y empezar a hablar.</p> <p>d) Ir hacia ese niño y empezar a contarle las grandes cosas que has hecho.</p> <p>e) Llamar a gritos a ese niño y pedirle que se acercase.</p>	A B C D E
<p>27. Alguien a quien no conoces te para y te dice: ¡Hola! ¿Qué harías o dirías generalmente?</p> <p>a) No decir nada.</p> <p>b) Hacer un gesto con la cabeza, decir: ¡Hola!, e irme.</p> <p>c) Decir: ¡Hola!, presentarme y preguntarle quién es.</p> <p>d) Decir: ¿Qué quieres?</p> <p>e) Decir: No me molestes. ¡Lárgate!</p>	A B C D E

### Anexo 3. Consentimiento informado para los padres

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

PARA LOS PADRES DEL NIÑO/A: \_\_\_\_\_

Nombre de proyecto: "....."

Yo, \_\_\_\_\_ (Nombre y apellidos de la madre)

Yo, \_\_\_\_\_ (Nombre y apellidos del padre)

"He leído la hoja de información que se me ha entregado"

"He podido hacer preguntas sobre el estudio en el que va a participar nuestro hijo"

"He recibido suficiente información sobre el estudio"

"He hablado con: \_\_\_\_\_ (nombre del investigador/a)"

"Comprendo que mi participación es voluntaria"

"Comprendo que podemos decidir que nuestro hijo se retire del estudio:

- 1) cuando queramos
- 2) sin tener que dar explicaciones
- 3) sin que esto repercuta en el ámbito escolar y académico de nuestro hijo"

"Prestamos libremente nuestra conformidad para que nuestro hijo participe en este estudio y somos conscientes de que este consentimiento es revocable"

"Hemos recibido una copia firmada de este Consentimiento Informado":

Firma de la madre: \_\_\_\_\_ / Firma del padre: \_\_\_\_\_

## Anexo 4. El cazo de Lorenzo

### EL CAZO DE LORENZO

Isabelle Carrier

A partir de 6 años.

\* Un cuento metafórico para hablar de las diferencias a los más pequeños.

\* La superación de un niño con dificultades para sobrellevar el día a día: sus cualidades, los obstáculos que tiene que afrontar...

### El cazo de Lorenzo

Isabelle Carrier



Editorial Juventud



A causa de este cazo,  
Lorenzo ya no es del todo  
como los demás.



El cazo se le cayó  
un día encima...  
No se sabe muy bien  
por qué.



Necesita mucho cariño.



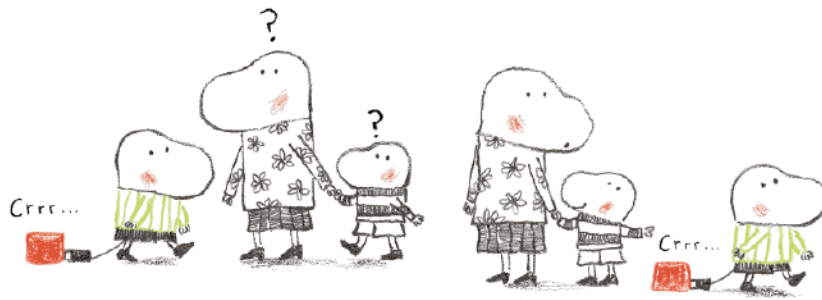
Es muy sensible



Le encanta escuchar música.



Tiene un montón de cualidades.



Pero a menudo  
las personas solo ven  
ese cazo que arrastra  
por todas partes.

Y lo encuentran raro...



... incluso un poco inquietante.



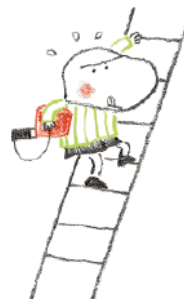
Además, su cazo  
le complica la vida.



Se atasca en todas partes...



Poca gente se da cuenta  
de que Lorenzo



tiene que hacer  
el doble de esfuerzo  
que los demás  
para llegar.



A Lorenzo  
le gustaría librarse  
de ese cazo,



pero es imposible.



Un día, está tan harto  
que decide esconderse.



Y se queda así durante  
mucho tiempo.





Poco a poco, ... y no le preguntan nada  
la gente se olvida de él... ni le hacen caso.



Pero las cosas no son así de sencillas,  
afortunadamente...

Existen personas  
extraordinarias.



Poco a poco, ... y no le preguntan nada  
la gente se olvida de él... ni le hacen caso.



Pero las cosas no son así de sencillas,  
afortunadamente...

Existen personas  
extraordinarias.



Le muestra sus puntos fuertes.



Le ayuda a expresar sus miedos.

Ella cree que tiene mucho talento.





El cazo sigue estando ahí, pero es más discreto...  
... y sobre todo, ¡ya no se atasca en todas partes!





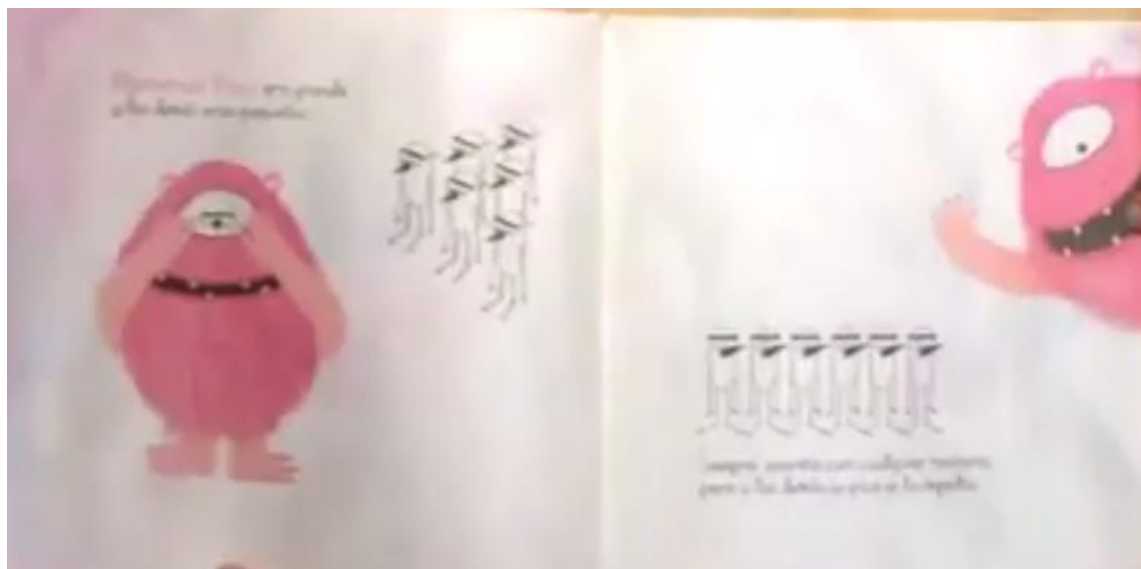
Ahora le encuentran un montón de cualidades. No obstante...

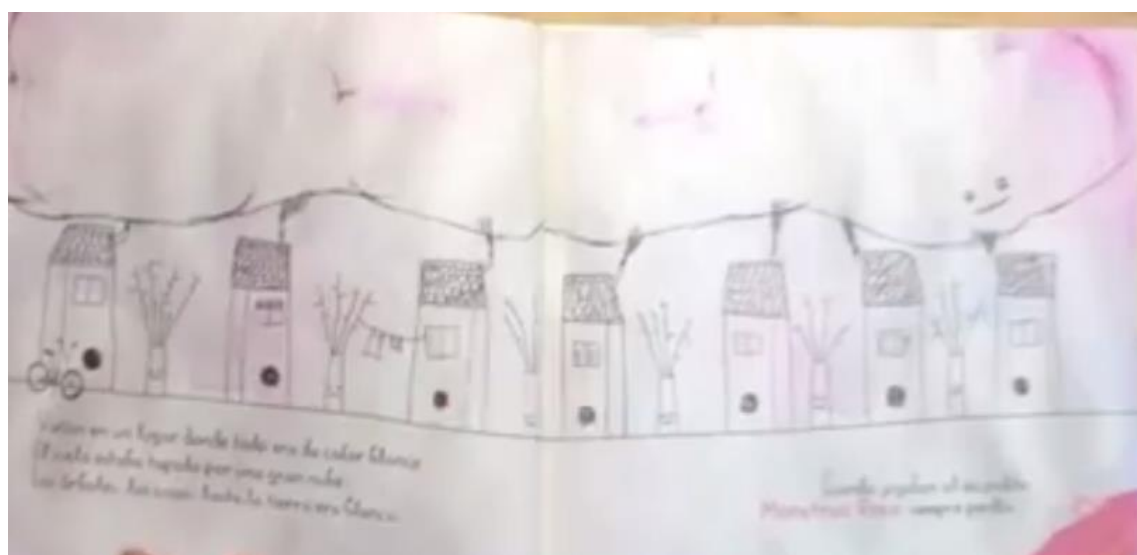


... Lorenzo sigue siendo el mismo.

## Anexo 5. Monstruo Rosa

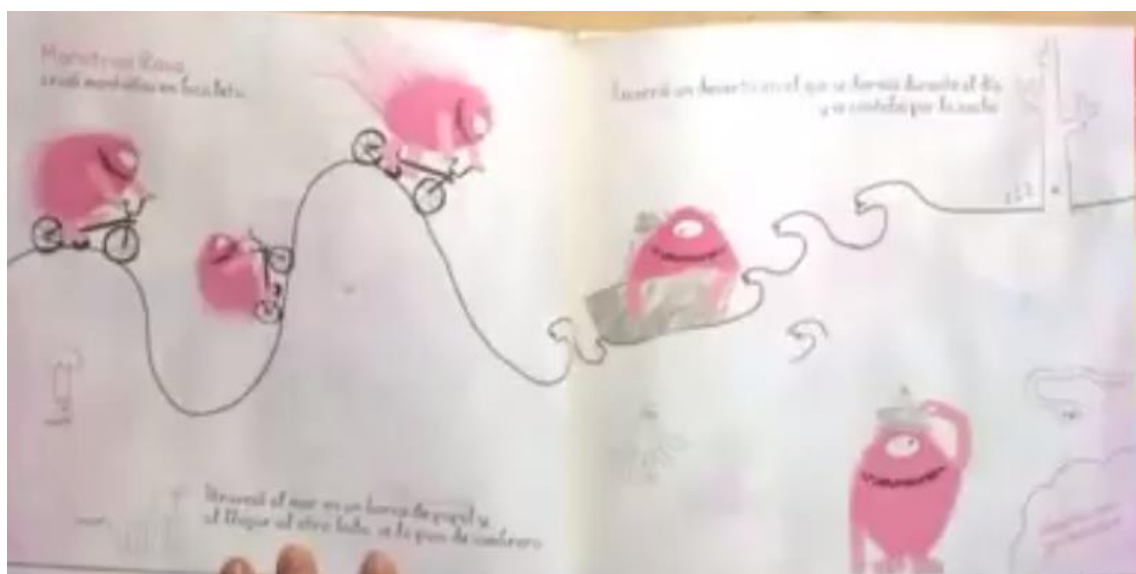




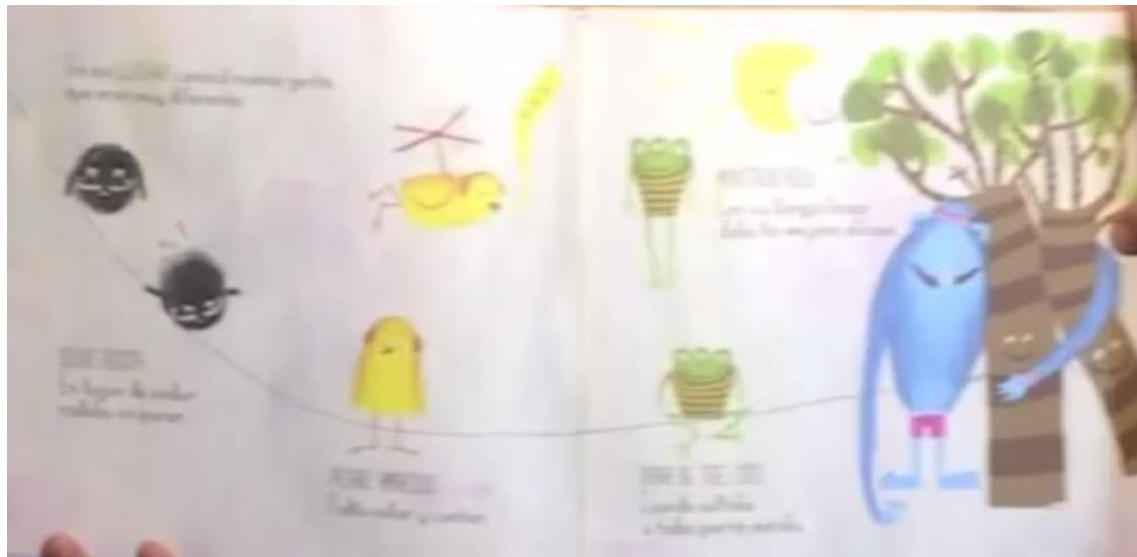






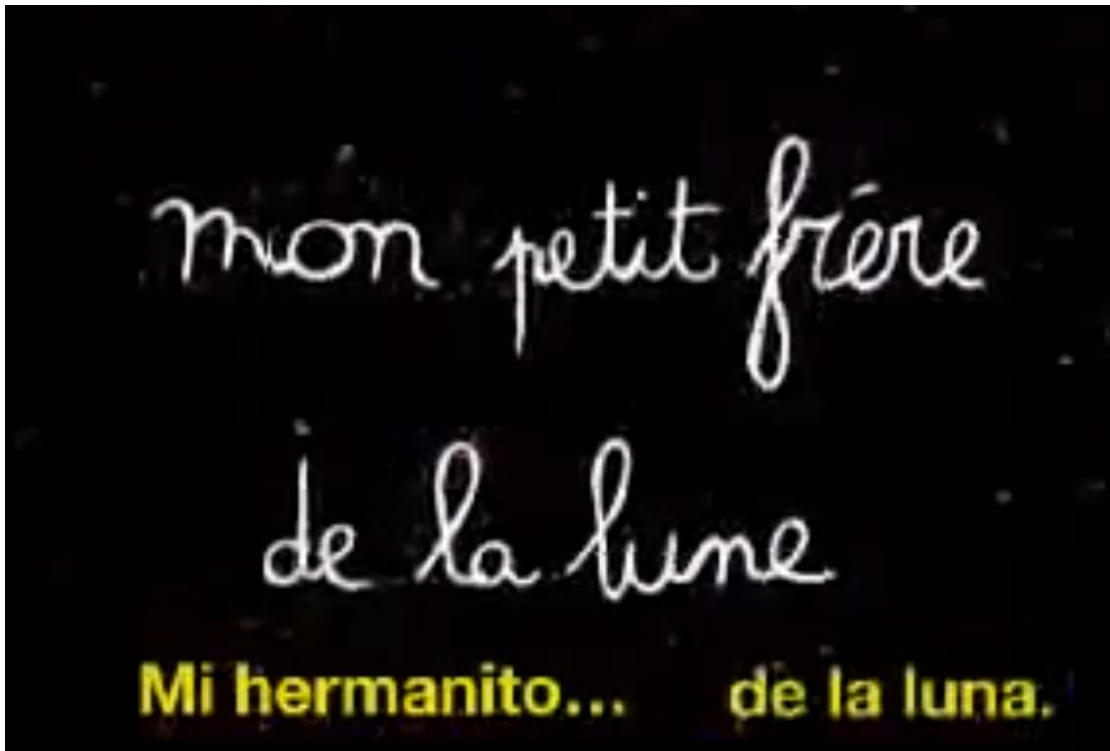






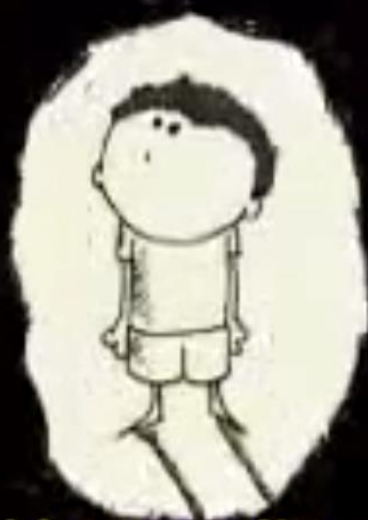


## Anexo 6. Mi hermanito de la luna









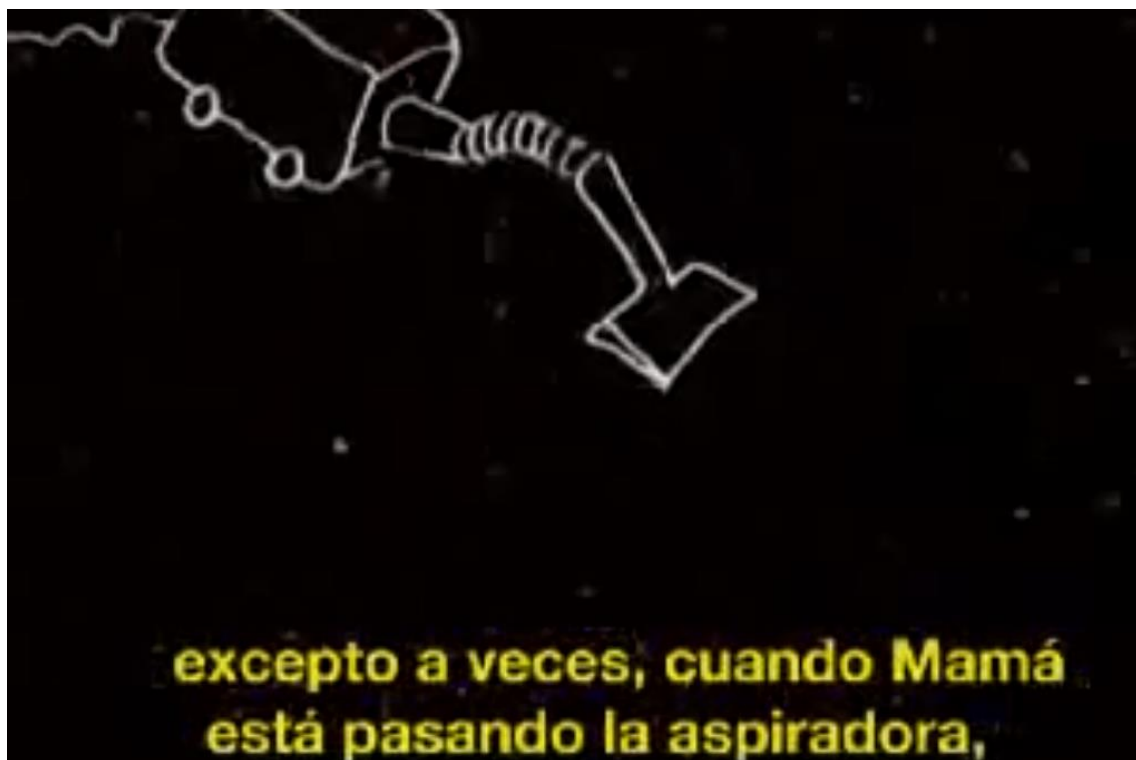
**Ahora mi hermanito ya no es tan  
pequeño, pero no se mueve mucho,**

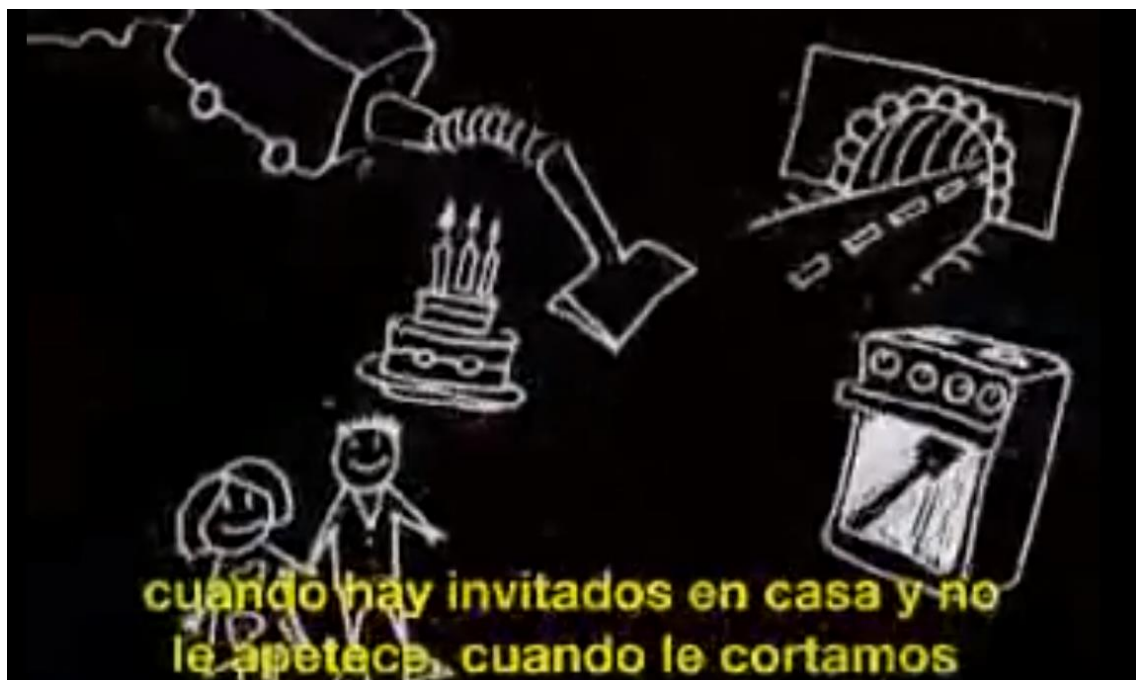


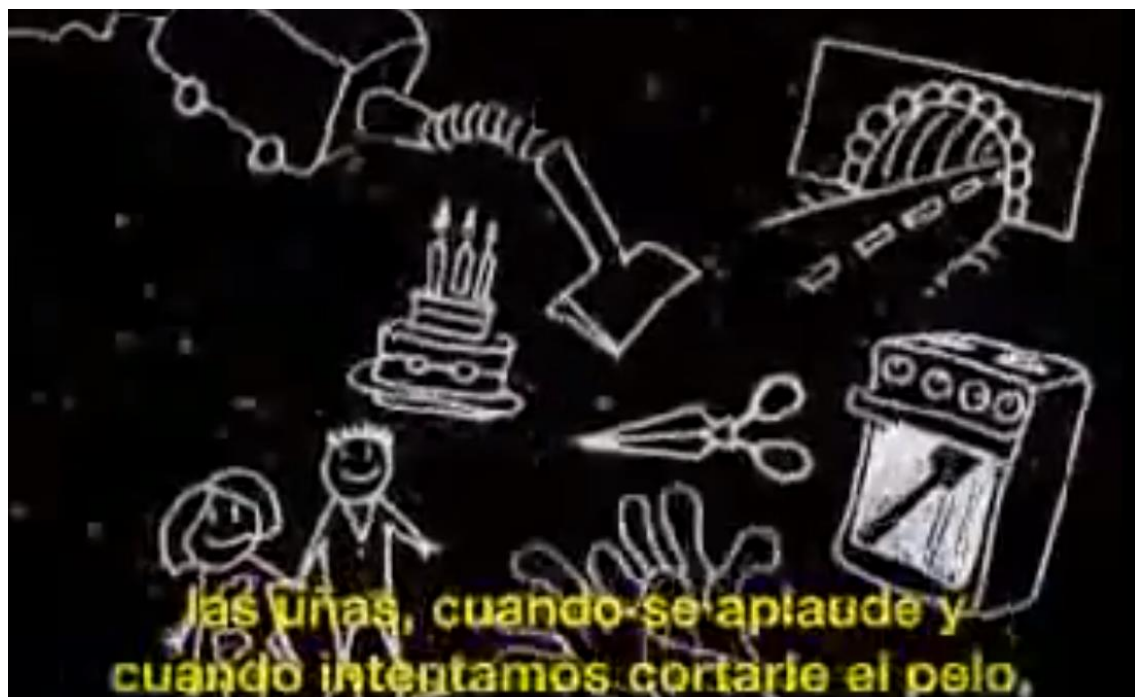
**tampoco dice nada. A veces, me  
haría ilusión hacerle reír,**



















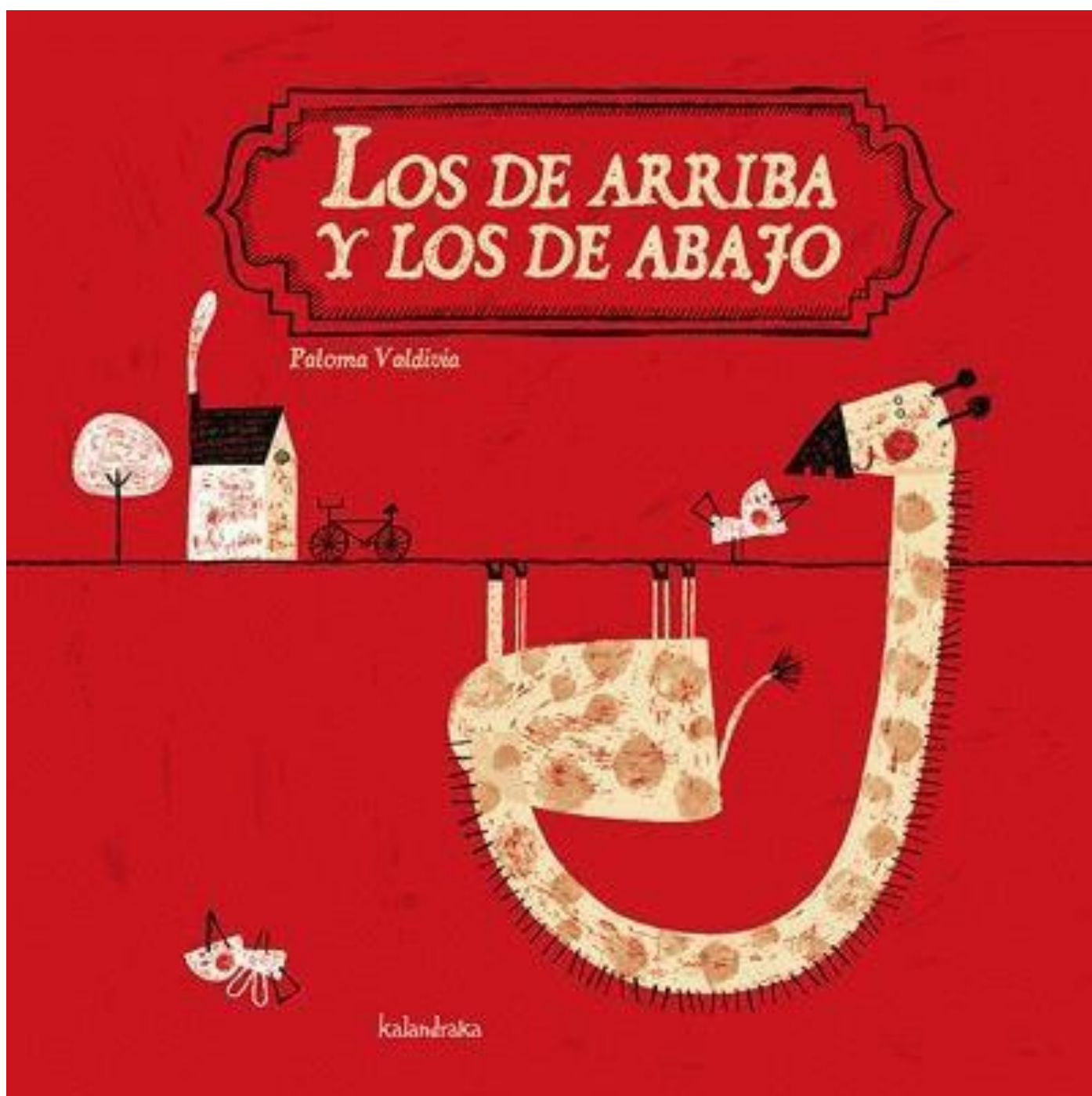




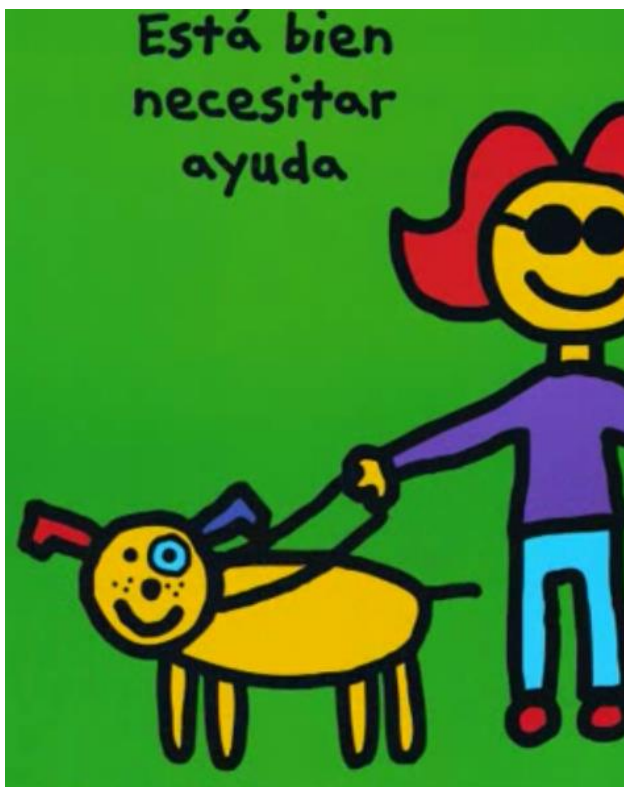
## Anexo 7. El viaje de Said



Anexo 8. Los de arriba y los de abajo



## Anexo 9. Está bien ser diferente







Esta bien  
sentir vergüenza



Está bien bailar  
solo



Está bien  
quererse a sí mismo



Está bien ser adoptado



